

EL MODELO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS EN EL ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DE CREENCIAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LA ENSEÑANZA

Ana Beatriz Jiménez Llanos y Ana Delia Correa Piñero
Universidad de La Laguna¹

RESUMEN

En este trabajo se presenta una investigación que, siguiendo el modelo de teorías implícitas, analiza las concepciones del profesorado universitario sobre la enseñanza. Pretendemos, por una parte, determinar la representatividad de diversas teorías culturales sobre la enseñanza (Tradicional, Activa, Constructivista, Crítica y Técnica). Analizamos también de manera pormenorizada el papel que, en la consideración de dichas teorías, juegan 10 subdominios de la enseñanza (Conocimiento, Aprendizaje y alumno, Disciplina y gestión, Planificación, Interacción profesor-alumno, Medios, Evaluación, Enseñanza, Profesor y Medio social). Finalmente, otro de los objetivos ha sido determinar la estructura de teorías implícitas subyacente (síntesis de creencias o conocimiento atribucional del profesorado) en los docentes universitarios.

Palabras clave: Modelo de Teorías Implícitas. Educación superior. Creencias del profesorado. Conocimiento representacional y conocimiento atribucional.

ABSTRACT

This work presents a research on University teachers' beliefs about education on the basis of Implicit Theories model. On one hand, we intend to establish the tipicity of different cultural

1 Depto. Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento, Área MIDE. Centro Superior de Educación. Campus Central. C/ Delgado Barreto s/n. 38204 La Laguna.

Tfós y e-mail: 922 319 220 ajimenez @ ull.es y 922 319 156 acorrea @ ull.es

theories about education (Traditional, Active, Constructivistic, Critical, and Technical). On the other hand, the role of ten educational domains (Knowledge, Learning and the pupil, Discipline and management, Teacher-pupil interaction, Materials, Evaluation, Teaching, Teacher, and Social environment) was analysed in detail, relating them to the above mentioned theories. Finally, underlying Implicit Theories structure (beliefs synthesis or attributional teacher knowledge) in higher education teachers was stated.

Key words: *Implicit Theories Model. Higher Education teachers' beliefs. Representational knowledge and attributional knowledge.*

INTRODUCCIÓN

Lo que se entiende como pensamiento o cognición del profesorado es definido por Kagan de forma genérica como «*reflexión del profesor en formación o en servicio, creencias y conocimientos sobre la enseñanza, los estudiantes y el contenido; y conciencia de estrategias de resolución de problemas consustanciales a la enseñanza del aula*» (1990:419). De forma más concisa, Marrero (1988b:76) lo define como *conocimiento experto, profesional o laboral de los docentes*. Aunque enfocado desde multitud de perspectivas, los investigadores del ámbito del pensamiento del profesor coinciden en la consideración de que los docentes manejan en su profesión un conjunto de conocimientos, habilidades y creencias que necesitan para afrontar las diversas y complejas situaciones de la vida del aula y que éstas concepciones guían, implícita o explícitamente, su práctica docente. No existe tanto acuerdo, sin embargo, respecto a cuál es la naturaleza de este conocimiento, por lo que en la literatura se encuentra una gran diversidad de conceptos para designarlo, cada uno de los cuales supone una explicación diferente, o al menos con matices diferenciadores, acerca de dicha naturaleza y de la mejor forma de investigarla.

Perspectivas de enseñanza, creencias, teorías implícitas del profesor,... podemos hallar revisiones de estas nociones en numerosos autores, como Contreras (1985), Calderhead (1988), Marrero (1988b) o Kagan (1990). Aunque se han realizado diversas clasificaciones de las mismas (p.e. Calderhead, 1988 o González Sanmamed, 1995), citaremos la de Marrero (1988b) que las engloba en cuatro perspectivas: *lo científico como conocimiento, la creencia como conocimiento, el contenido como conocimiento y la práctica como conocimiento*.

El modelo de *lo científico como conocimiento* engloba una serie de investigaciones que, teniendo como base la *Teoría de los constructos personales de Kelly*, intenta determinar qué tipos de constructos utilizan los profesores para discriminar en tareas concretas, pues se sostiene que su pensamiento está constituido por una serie de constructos que le permiten explicar, interpretar, ordenar, prever y realizar sus decisiones. Así, esta perspectiva está presente en investigaciones que se han desarrollado en torno a los conceptos de *constructos personales, metáforas y concepciones* del profesor (Marrero, 1998a).

Las investigaciones inscritas en el modelo de *la creencia como conocimiento*, siguiendo la *Teoría de esquemas de Hitzman*, sostienen que los profesores disponen de esque-

mas pertenecientes a situaciones didácticas (conceptos prototípicos) con los que pueden identificar situaciones tales como «bloque de aprendizaje», «pérdida de tiempo», etc. y de guiones que les permiten dar una respuesta rutinaria a estas situaciones, pero la experiencia puede refinar y ampliar gradualmente sus redes semánticas, cambiar conceptos anticuados o producir nuevos conceptos. Así, Porlán y López (1993:96) afirman que «*el pensamiento del profesor se organiza en torno a esquemas de conocimiento que abarcan tanto el campo de las creencias y concepciones personales como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza. La experiencia práctica profesional influye en el grado de estabilidad y/o evolución de los mismos*». Las investigaciones inscritas en este modelo utilizan términos como *creencias, perspectivas, sistema conceptual, principios, ideas o teorías implícitas*, que, en palabras de García Jiménez (1986:501) «*tienen en común el supuesto de que el comportamiento cognitivo y otros tipos de comportamientos del profesor aparecen guiados y adquieren significación en relación a un sistema de creencias, valores y principios mantenidos a nivel personal*».

La importancia otorgada al conocimiento de la materia (contenidos o saberes que un profesor debe dominar acerca de un ámbito de la realidad) en la formación y perfeccionamiento de los profesores, así como la incidencia que tal conocimiento tiene en la forma en que los profesores piensan y organizan sus prácticas, despertó el interés de los investigadores por este tópico, hasta el punto de convertirse en el eje central a partir del cual explicar el conocimiento de los docentes en las investigaciones ubicadas bajo el modelo *el contenido como conocimiento*. Para Montero (2001) indagar el conocimiento que los profesores tienen respecto a sus materias y cómo trasladan ese conocimiento al aula, es una preocupación reciente, al menos en su formato actual. Hay que recordar que Shulman (1987) lo denominó *paradigma perdido* debido a la escasa atención que el papel del contenido había recibido en la formación del profesorado. Las investigaciones inscritas en este modelo, más externalista que los anteriores, recurren a alguna/s de las siete categorías de conocimiento establecidas por Shulman (1987:54): *conocimiento del contenido de la materia, conocimiento pedagógico general, conocimiento del curriculum, conocimiento del contenido pedagógico* (que amalgama el contenido de la materia y el conocimiento pedagógico general), *conocimiento de los estudiantes y sus características, conocimiento del contexto educativo y conocimiento de los fines educativos*. Estas categorías constituyen en conjunto el «conocimiento práctico» de profesores y profesoras, aunque no siempre las investigaciones analizan todo el conjunto de elementos, sino que lo hacen de manera aislada, lo que lleva a algunos a considerarlos enfoques diferentes.

Muchas de las investigaciones actuales sobre el pensamiento del profesor destacan su carácter eminentemente práctico. Así, términos tales como *conocimiento artesanal, conocimiento práctico, conocimiento profesional, pensamiento reflexivo, dilemas*, etc. han llegado a dominar la investigación sobre la enseñanza. Una gran multiplicidad de términos y su intrincado entramado conceptual dificultan la comprensión del enfoque de la *práctica como conocimiento*: «*La misma diversidad de este conocimiento lo hace particularmente difícil para que los formadores del profesorado lo entiendan*» (John, 1994:34). Las investigaciones inscritas en este enfoque, aunque discrepan en la matización de los conceptos, coinciden en considerar la enseñanza como una actividad cultural y socialmente

organizada, más que como una actividad técnica. En lugar de buscar conocimiento profesional o técnico de los profesores, en sentido estricto, buscan su conocimiento práctico. Para Marrero (1988a) son las *Teorías de la Acción* las que sirven, fundamentalmente, de base para explicar las relaciones entre conocimiento y acción de los profesores.

Como vemos, la investigación sobre el pensamiento del profesorado presenta múltiples orientaciones, pero es posible identificar dos aportaciones comunes que le confieren una naturaleza propia (Clandinin y Connelly, 1987; Marrero, 1988a, 1992):

- a) La concepción del profesor como un profesional que toma decisiones en situaciones prácticas complejas y reflexiona sobre sus acciones, para modificarlas, implica una percepción constructivista de éste.
- b) El conocimiento que los profesores y profesoras utilizan en la práctica diaria es una síntesis entre lo individual, lo social y las características del contexto, de naturaleza explicativa y normativa.

No obstante, también presentan una serie de limitaciones, que sintetiza Marrero (1993):

- Se tiende a confundir el contenido con la forma de representación (se equiparan conceptos como «imágenes», «principios» o «reglas»).
- Subyace una concepción estática de la mente, lo que no se corresponde con la realidad, además de atentar contra el «principio de economía».
- Describir el pensamiento como sistemas de proposiciones que pueden ser verbalizadas por los profesores plantea dos problemas: uno, que no se ha comprobado su estructura interna y dos, hay conocimientos que no se verbalizan fácilmente.
- Se definen dos posiciones contrapuestas, cada una de las cuales resuelve unos problemas, pero deja sin resolver otros: mientras unos hablan de esquemas aprendidos y rígidos, otros defienden un conocimiento contextual y provisional.
- Otro problema no resuelto es la conexión entre conocimientos subjetivos, más o menos vinculados a entramados culturales, y las teorías formales divulgadas a través de la formación profesional del docente y que están presentes en la cultura a la cual pertenecen.

Aunque todos los enfoques mencionados suponen una aproximación al pensamiento de los docentes, dejan sin resolver algunos interrogantes importantes: los diferentes conceptos ¿qué entidad tienen en la mente de los sujetos?, ¿cómo se estructuran y organizan?, ¿cómo es su proceso de construcción? ¿cuáles son sus propiedades funcionales?, ¿cómo se vinculan concretamente con la acción docente?... Son interrogantes que el *modelo de Teorías Implícitas* pretende responder. El constructo denominado Teorías Implícitas —que no debe confundirse con el concepto de igual denominación acuñado por Clark y Peterson (1990)— constituye una perspectiva unificadora en

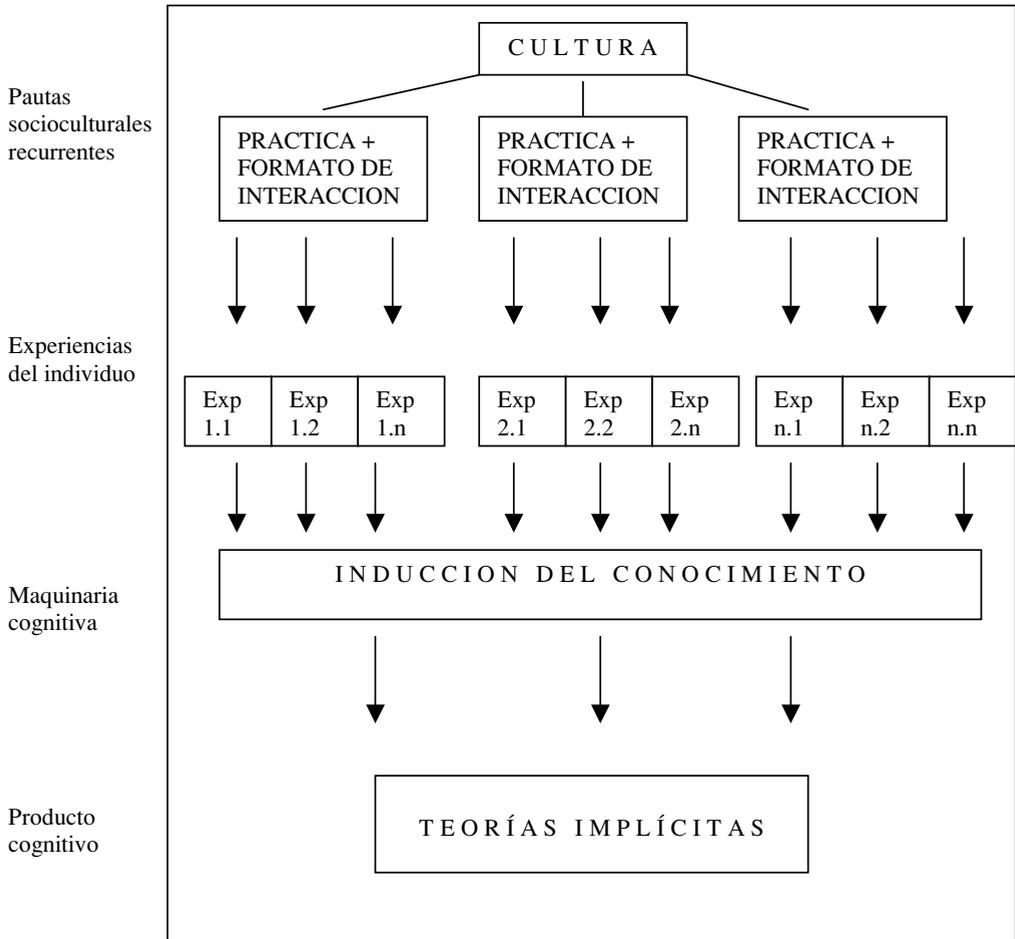
el estudio de los diversos ámbitos (no sólo del profesorado) del conocimiento: origen, proceso de construcción, propiedades estructurales y funcionales, su papel en los procesos cognitivos, grado de convencionalización de su contenido e influencia en las acciones humanas. Este concepto tiene una gran ventaja sobre otros más conocidos, como *creencias, concepciones, perspectivas, metáforas, valores, actitudes,...* pues «permite analizar su estructura interna como representación esquemática del conocimiento social y, a la vez, conocer su influencia funcional en el conjunto del sistema cognitivo» (Triana, 1988:8). Se opta por denominarlas *teorías*, porque raramente constituyen ideas aisladas, sino un conjunto más o menos organizado y coherente de conocimientos sobre el mundo físico o social: «Con ello se quiere señalar que estas teorías no suelen contar con conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos» (Rodrigo, 1994a:39). Su carácter *implícito* hace referencia a que no suelen ser accesibles a nuestra conciencia, lo que les confiere una apariencia de realidad que elimina toda sensación de provisionalidad en las visiones del hombre de la calle sobre el mundo. «Son como una especie de gafas que lleváramos puestas sin darnos cuenta y que nos hacen percibir la realidad de determinada manera» (Rodrigo, 1994a:39).

Los presupuestos teóricos del modelo de Teorías Implícitas están ampliamente descritos en Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), así como una propuesta metodológica para la investigación de este constructo (Correa y Marrero, 1992; Correa y Camacho, 1993) y su utilización en estudios aplicados no sólo al conocimiento del profesorado, sino a muchos y diversos ámbitos o dominios (concepciones de los niños sobre el ser vivo, teorías de los padres sobre la educación y crianza de los hijos, teorías sobre el trabajo femenino, sobre los conflictos intergrupales, etc., etc.). En el ámbito del pensamiento del profesor, se definen las teorías implícitas del profesorado como «*teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa*» (Marrero, 1993:245).

En tanto que elaboraciones personales, las teorías implícitas del profesor tienen su soporte en el propio sujeto, pero se basan en un sustrato de origen cultural. Ambos elementos, *cognición y cultura*, se integran en un proceso denominado *socioconstructivismo*, (véase Figura 1), mediante el que se generan las teorías implícitas que las personas sostienen sobre cualquier dominio o ámbito del conocimiento. Según este modelo, la *cultura* aporta los *contenidos* y las *formas de adquisición del conocimiento*, mediante la recurrencia de *prácticas culturales y formatos de interacción*. Los sucesivos episodios de contacto del sujeto con *pautas práctica+formato*, van conformando las *experiencias* del individuo. Cuando el sujeto aplica sus *mecanismos cognitivos* de inducción al conjunto de sus experiencias, genera las *teorías implícitas*. Este modelo, pues, intenta superar el dilema entre las perspectivas psicologicista y sociologicista desde las que hasta el momento se había estudiado, de manera parcializada, la cognición individual.

Uno de los elementos fundamentales del modelo de T.I. es la distinción entre dos niveles funcionales dentro de las teorías: las *síntesis de conocimiento* y las *síntesis de creencias* (Rodrigo, 1993). Las *síntesis de conocimiento o representacionales* sobre un ámbito constituyen un repertorio de teorías culturales o científicas disponibles sobre ese

FIGURA 1
 LA CONSTRUCCIÓN SOCIOCULTURAL DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS
 (RODRIGO, RODRÍGUEZ Y MARRERO, 1993:54)



ámbito. En este nivel, las personas pueden *conocer* diferentes teorías sobre un mismo dominio. Las *síntesis de creencia o atribucionales* son versiones parciales de las teorías culturales sobre un cierto dominio, ya que este nivel se refiere a las teorías que las personas asumen como propias, que son o bien una combinación de las teorías que conocen a nivel representacional o bien una síntesis de éstas. La construcción de estas síntesis de creencias tiene lugar en lo que se ha denominado *escenarios socioculturales o contextos próximos* al sujeto. Es decir, el modelo de génesis socioconstructivista de las teorías implícitas postula que los sujetos no construyen su conocimiento en relación con el sistema social en general, sino a través de su pertenencia a clases. La clase social, el nivel profesional (el nuestro estudio, el nivel educativo universitario), etc. constitu-

yen estos escenarios socioculturales que determinan que de todas las teorías que se poseen a nivel representacional sólo algunas pasen a tener entidad atribucional.

Así, consideramos que la aplicación del modelo de Teorías Implícitas al estudio del pensamiento del profesorado puede contribuir a la superación de las limitaciones de otros modelos, por las siguientes razones:

- a) Adopta un marco teórico cognitivo explícito, que permite explicar tanto las decisiones racionales como aquellas más vinculadas a las eventualidades del aula.
- b) Reconoce tanto la dimensión individual como la social en el pensamiento del profesor.
- c) Toma en consideración los aspectos singulares del pensamiento, pero también las regularidades e invariantes del mismo.
- d) Contempla con flexibilidad y de forma holística el funcionamiento mental de los profesores.

Aunque existen ya diversos estudios sobre las teorías implícitas del profesorado que siguen este modelo, tanto en sus postulados teóricos como en su diseño metodológico, el foco de interés habitualmente ha sido el profesorado en formación (estudiantes de Magisterio), seguido del de enseñanza primaria. La escasa atención que ha merecido el estudio del profesorado universitario en las investigaciones sobre el pensamiento de los docentes, bajo cualquiera de los enfoques aquí mencionados, ha sido puesta de manifiesto en Jiménez Llanos (2002), quien en una revisión de 192 investigaciones anglosajonas e iberoamericanas sobre el tópico encontró que los estudios sobre el pensamiento del profesorado universitario eran los menos frecuentes: sólo en 13 de ellas (6,8%) se utilizaban exclusivamente muestras de profesores universitarios. Junto con otras 10 investigaciones que empleaban muestras combinadas de profesores de diversos niveles, la cifra asciende a 23 (menos de un 12%) investigaciones que tuvieran profesorado universitario como objeto de estudio.

Además del interés sustantivo que tiene el estudio de las T.I. del profesorado, hay un interés pragmático indudable, ya que conocer el pensamiento de los docentes es esencial para comprender la práctica educativa, para mejorar la conexión entre la realidad educativa y sus prácticos, para orientar los procesos de formación del profesorado y para favorecer los procesos de innovación educativa. Recogemos una cita de Marrero que sintetiza la importancia del estudio de las concepciones del profesorado, en la medida en que éstas mediatizan la toma de decisiones y la acción docente:

«El estudio de las T.I. de los profesores pretende, básicamente, explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la mediación docente en el curriculum. Las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el curriculum, y de sus condiciones de trabajo, llevarán a éstos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc. De ahí la importancia de su estudio y análisis». (Marrero, 1993:244).

Así, siguiendo, teórica y metodológicamente este modelo de T.I., nos planteamos en nuestra investigación dos objetivos básicos:

- a) Por una parte, pretendemos identificar cuáles de las teorías culturales sobre la enseñanza son más representativas o típicas de los docentes universitarios en diversos subdominios o elementos de la enseñanza.
- b) Por otro lado, pretendemos identificar la estructura de teorías implícitas o síntesis de creencias para el profesorado universitario.

Para ello, diseñamos una investigación que pasamos a describir a continuación.

METODOLOGÍA

Muestra

Aunque la muestra total estaba formada por 276 profesores y profesoras pertenecientes a los tres niveles educativos (primaria, secundaria y superior), en este trabajo nos referiremos sólo a los resultados obtenidos por los docentes de educación superior, formada por 119 profesores y profesoras de nuestro distrito universitario. El muestreo fue no probabilístico, de tipo incidental o casual. Se procuró variar la procedencia del profesorado en cuanto a la Facultad a la que pertenecían. Así, la muestra integraba docentes de Matemáticas, Física, Filología, Derecho, Farmacia, Psicología, Biología, Química, Periodismo, Magisterio, Arquitectura Técnica y Ciencias de la Educación. La distribución por sexos, reflejando lo habitual en este nivel educativo, fue de un 67,2% de hombres y un 32,8% de mujeres. Las edades oscilaban entre 23 y 62 años, con una media de 35,8 años ($S=8,3$) y la experiencia docente entre 1 y 35 años, con un promedio de 9,4 años de experiencia ($S=7,1$).

Instrumento

Administramos el «Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza» (Marrero, 1988b) a los profesores de la muestra. Este cuestionario consta de 162 ítems consistentes en proposiciones o afirmaciones que contienen ideas o principios relativos a cinco teorías culturales o científicas sobre la enseñanza, detectadas por su autor mediante análisis historiográfico: *Tradicional*, *Técnica*, *Activa*, *Constructivista* y *Crítica* (véase en el Apéndice I la caracterización de cada una de estas teorías). Contiene entre 32 y 33 ítems por teoría. Además, en todas las teorías, el contenido de los ítems se reparte entre 10 subdominios o elementos de la enseñanza: *Conocimiento*, *Aprendizaje y alumno*, *Disciplina y gestión*, *Planificación*, *Interacción profesor-alumno*, *Medios*, *Evaluación*, *Enseñanza*, *Profesor* y *Medio social*. Para ejemplificar el tipo de formulaciones contenidas en los ítems, seleccionamos las siguientes:

«Creo que es conveniente proporcionar a los alumnos premios y castigos para que estudien más» (Tradicional).

«Pienso que el mejor método es aquel que permite conseguir más eficazmente el objetivo perseguido» (Técnica).

«En mi opinión, el alumno aprende mejor ensayando y equivocándose» (Activa).

«Cada vez estoy más convencido de que el conocimiento es el resultado de una construcción que el sujeto va haciendo con el medio» (Constructivista).

«Con frecuencia me planteo que el libro de texto funciona como un transmisor de la ideología dominante» (Crítica).

Los ítems están redactados en términos autorreferentes (*pienso que, creo que, en mi opinión...*) y la tarea de los participantes consiste en indicar su grado de acuerdo con las ideas expresadas en cada proposición, empleando una escala que oscila de 0 (*no estoy de acuerdo*) a 7 (*estoy totalmente de acuerdo*). Puesto que el cuestionario original fue diseñado para ser aplicado a docentes de la, entonces, EGB, modificamos algunos términos en ciertos ítems de manera que el lenguaje se adaptase al nivel universitario, pero sin variar su contenido ni su ordenación. Por ejemplo, «*Considero que la escuela tiene que renovarse para atender mejor las necesidades de la vida*» se sustituyó por «*Considero que la universidad tiene que renovarse para atender mejor las necesidades de la vida*». Muchos otros ítems, sin embargo, mantuvieron su redacción original, porque no contenían términos que los dirigieran específicamente a un nivel educativo concreto.

Aunque el cuestionario de Teorías Implícitas original, tal como fue diseñado por Marrero (1988b) obtuvo un alto índice de fiabilidad, consideramos conveniente repetir este análisis dadas las modificaciones que fueron introducidas en algunos ítems. Calculamos el coeficiente α de Cronbach, tanto para la globalidad del cuestionario como separadamente para los ítems que constituían cada una de las teorías. Los resultados, que muestran unos aceptables índices de consistencia interna de la prueba, se recogen en la Tabla 1.

TABLA 1
ÍNDICE DE FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO ADAPTADO:
ANÁLISIS GLOBAL Y POR TEORÍAS

ITEMS	α CRONBACH
Prueba global	0,9225
Teoría Tradicional	0,8853
Teoría Constructivista	0,8826
Teoría Técnica	0,8794
Teoría Crítica	0,8565
Teoría Activa	0,8390

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario, se visitó personalmente a cada participante y se les explicaban los objetivos de la investigación y las características del instrumento que debían responder. Dada la extensión de la prueba, se dejaban unos días para su realización y se pactaba una fecha de recogida. Esta forma de proceder, sin embargo, provocaba una elevada mortandad experimental que redujo la muestra inicialmente prevista a 119 profesores y profesoras. Otro factor de reducción fue la eliminación para el análisis de aquellos sujetos cuyas respuestas eran extremas o que daban la misma respuesta a una cantidad excesiva de ítems.

RESULTADOS

Para cubrir el primer objetivo y verificar el grado de representatividad de las distintas teorías culturales en el pensamiento del profesorado universitario, calculamos el índice de tipicidad de cada uno de los 162 enunciados. El índice de tipicidad recoge el valor medio de acuerdo de los profesores de la muestra con las ideas contenidas en cada enunciado. Sus valores, lógicamente, oscilan entre los límites de la escala de acuerdo (de 0 a 7). Siguiendo a Marrero (1988b) hemos considerado los siguientes intervalos en los valores de tipicidad: hasta 2,99 *tipicidad baja*, de 3,00 a 4,99, *tipicidad media* y de 5,00 a 7,00 *tipicidad alta*. Los enunciados ubicados en cada intervalo indicarán qué ideas son escasa, moderada o altamente representativas, respectivamente, de las concepciones del profesorado universitario.

Presentaremos los resultados obtenidos, en primer lugar, de forma global en función de las 5 teorías culturales. Luego, analizaremos en detalle las concepciones resul-

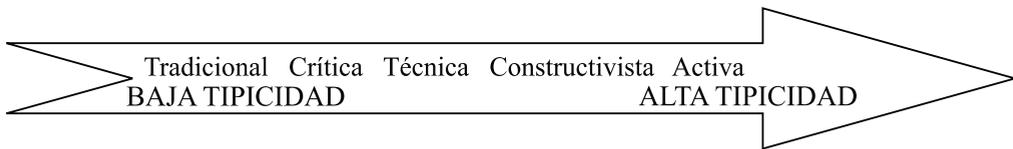
TABLA 2
PORCENTAJE DE ENUNCIADOS DE CADA TEORÍA SEGÚN INTERVALOS DE TIPICIDAD

	Baja (26)		Media (70)		Alta (66)		100%
Tradicional (33)	57%	73%	36%	17%	6%	3%	100%
Técnica (33)	9%	11%	60%	28%	30%	15%	100%
Activa (32)	0%	0%	22%	10%	78%	38%	100%
Constructivista (32)	3%	4%	37%	17%	59%	29%	100%
Crítica (32)	9%	11%	59%	27%	31%	15%	100%
		100%		100%		100%	

tantes, especificando el significado de los resultados en cada uno de los 10 subdominios del conocimiento.

En la Tabla 2 se muestra la distribución porcentual de los 162 ítems entre los 3 intervalos de tipicidad según las 5 teorías culturales. El primer dato de cada casilla es el porcentaje de fila y el segundo el de columna.

Observamos que el mayor porcentaje de los enunciados de la teoría Tradicional se ubican en el intervalo de baja tipicidad; las tipicidades moderadas se asignan sobre todo a ítems de las teorías Técnica y Crítica; finalmente, en el intervalo de alta tipicidad abundan los ítems de las teorías Activa y Constructivista. Según estos resultados, es posible dibujar un continuo de representatividad de las teorías entre el profesorado universitario como el siguiente:



En síntesis, la teoría *menos representativa* de las concepciones educativas del profesorado de educación superior es la *Tradicional*. En el resto de los casos, parece más correcto hablar de ejes o núcleos articulatorios. Así, en las teorías *moderadamente representativas*, se delimitan dos núcleos: el principal constituido por las teorías *Técnica* y *Crítica* y otro secundario conformado por las teorías *Tradicional* y *Constructivista*. En las teorías *altamente representativas* también se definen dos núcleos: el más importante constituido por las teorías *Activa* y *Constructivista* y otro por la *Técnica* y la *Crítica*.

Ahora bien, esta ha sido una consideración global de las teorías. A continuación, aunque seguimos apoyándonos en los índices de tipicidad, la perspectiva del análisis está encaminada a determinar cómo conciben los docentes universitarios cada uno de los 10 subdominios o componentes del conocimiento de la enseñanza ya señalados anteriormente. De forma pormenorizada, aunque sintética, presentamos el contenido de las concepciones del profesorado universitario en la Tabla 3.

TABLA 3
 CONCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO
 RESPECTO A 10 SUBDOMINIOS DE LA ENSEÑANZA

1. CONOCIMIENTO
<p>Concepción del conocimiento: sobre todo es fruto de una construcción personal del sujeto en interacción con el medio, por lo que los contenidos deben partir de la realidad, pero también integrar tradición cultural, científica y también, en cierto modo, de índole doctrinal.</p> <p>Organización de los contenidos: deben partir secuencialmente de lo simple a lo complejo y estar integrados, reunión de principios un tanto complicada, facilitada por la organización mediante objetivos.</p> <p>Adquisición del conocimiento: ha de ser progresiva, centrada en la actividad del alumno, dependiente de sus características y favorecedora de su autonomía.</p> <p>Cumplimiento del programa: no es una idea relevante.</p>
2. APRENDIZAJE Y ALUMNO
<p>Concepto de aprendizaje: debe ser global, adquirido por experimentación y organizado de forma que los alumnos aprendan dentro y fuera del aula. También se deben desarrollar habilidades específicas y ordenadas. Es importante que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje y se sienta a gusto cuando aprende. Puede ser auto-aprendizaje o por descubrimiento (esta idea matizada con la de aprendizaje por recepción) y siempre de forma crítica (idea debilitada por el directivismo del profesor).</p> <p>Ritmo de aprendizaje: fundamentalmente grupal, pero también individual o colectivo en función de las necesidades del alumnado.</p> <p>Funciones del aprendizaje: prioritariamente son preparar para desempeñar un papel en la sociedad, fomentar la creatividad y la capacidad crítica y favorecer la investigación. De forma secundaria aparece también la función de instruir.</p> <p>Atención a los factores contextuales: la influencia de la calidad de la enseñanza y de la condición social en el aprendizaje es una idea que se acepta sólo de forma moderada.</p> <p>Alumnos lentos: no deben recibir enseñanza en aulas diferentes.</p>
3. DISCIPLINA Y GESTIÓN
<p>Tipo de gestión: pactar con el alumnado las normas de gestión del aula sólo se asume de forma moderada; sin embargo, se acepta totalmente que éstos participen en la elaboración de las normas del centro.</p> <p>Utilidad de las normas: en primer lugar, favorecer el aprendizaje; de manera secundaria, permitir la realización de las tareas y controlar al alumno.</p> <p>Tipos de autoridad: no mantienen distancias con sus alumnos; la autoridad se fundamenta sobre todo en el diálogo, en el desarrollo de un trabajo ordenado y disciplinado y en la necesidad de orden y silencio para favorecer la explicación del profesor.</p> <p>Uso de premios y castigos: no usan los castigos porque favorecen la discriminación social y porque prefieren que el alumno corrija un error; tampoco las recompensas.</p>
4. PLANIFICACIÓN
<p>Concepto de programación: es conveniente elaborar una programación propia, sin encorsetarla, por ejemplo, en un manual. La estructuración clásica de objetivos, contenidos y actividades sólo es asumida de forma moderada. Ponderan el carácter flexible y dinámico de la programación, tanto en su concepción como en su aplicación.</p> <p>Importancia de los componentes: Objetivos, actividades y contenidos tienen la misma importancia. No sólo los objetivos permiten organizar el aprendizaje, también lo hacen los contenidos.</p>

<p>Importancia y utilidad de la programación: es importante, pero no imprescindible. Les ayuda a mejorar su enseñanza.</p> <p>Naturaleza de la programación: de elaboración individual. Se rehusa la idea de que sea inútil y tenga un carácter restrictivo y controlador por parte de la administración.</p>
5. INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO
<p>Naturaleza de la relación profesor-alumno: se asume la relación igualitaria, dentro y fuera del aula y para provocar la necesaria transformación del sistema educativo. Las nociones directiva y jerárquica se asumen débilmente dentro del aula.</p> <p>Tipo de agrupamiento: el ideal es el pequeño grupo, combinado con el individual en función de las necesidades del alumno y del profesor. La filosofía general es favorecer el trabajo autónomo.</p> <p>Colaboración/competencia: se niega el uso de la competitividad y se valora moderadamente el de la colaboración.</p>
6. MEDIOS
<p>Uso de medios: rehusan un solo libro de texto porque fomenta la pasividad del alumnado, la falta de imaginación del profesor y transmite la ideología de la clase dominante; se valora el uso de varios textos, siempre que sean de calidad y se acompañen de variedad de materiales de trabajo. Se asume la diversidad y cantidad de recursos didácticos.</p> <p>Naturaleza de los medios: tanto el material del alumno como el del profesor son elaborados por éste último. La selección de los materiales se realiza conjuntamente con el alumnado.</p>
7. EVALUACIÓN
<p>Naturaleza de la evaluación: admiten de forma moderada la idea de atender no sólo al resultado, sino al conjunto de actividades desarrolladas por sus alumnos, utilizando las calificaciones también como medio de aprendizaje. También es moderada la idea de atender sólo a resultados medibles de forma objetiva y la convicción de que el alumnado sin exámenes no estudiaría.</p> <p>Auto-heteroevaluación: ambas se combinan. Se acepta de forma moderada que el comportamiento docente sea evaluado por el alumno.</p>
8. ENSEÑANZA
<p>Naturaleza de la enseñanza: sobre todo, debe preparar para la vida y fomentar los procesos de pensamiento y la investigación. Otras funciones son servir a la sociedad, la crítica social y, en menor medida, la instrucción.</p>
9. PROFESOR
<p>Concepto de profesor: sobre todo debe ser un moderador, luego orquestador y técnico y, por último, ideólogo.</p> <p>Experiencia vs formación: si bien ambas son adecuadas, predomina la valoración de la experiencia.</p> <p>Trabajo con compañeros: trabajo en equipo e individual.</p> <p>Predisposición al cambio e implicación en la transformación de la universidad: alta</p>
10. MEDIO SOCIAL
<p>Presencia e importancia del medio social: el medio social debe estar integrado en la enseñanza y formar parte del proceso educativo, aunque éste no debe responder siempre sólo a las exigencias del medio. Se admite el determinismo del medio social y que éste está integrado por coordinadas políticas de las que la enseñanza no debe aislarse.</p> <p>Cultura común vs local: combinación de ambos principios, con un predominio de la noción común.</p> <p>Relaciones con la administración: combinación de relaciones pasivas y activas.</p> <p>Participación de los padres: deben participar en actividades extraescolares y asumir responsabilidades en la enseñanza.</p>

En síntesis, las concepciones principales o predominantes (mayor porcentaje de tipicidades altas) y secundarias (mayor porcentaje de tipicidades moderadas) del profesorado universitario respecto a cada subdominio se articulan como muestra la Tabla 4.

TABLA 4
TEORÍAS ASUMIDAS EN CADA SUBDOMINIO

SUBDOMINIO	EJE PRINCIPAL	EJE SECUNDARIO
Conocimiento	Constructivista y Activa	Técnica
Aprendizaje y alumno	Activa	Constructivista
Disciplina y Gestión	Crítica	Técnica
Planificación	Activa y Constructivista	Técnica y Tradicional
Interacción profesor-alumno	Constructivista	Activa
Medios	Técnica y Activa	—
Evaluación	Activa	Constructivista y Técnica
Enseñanza	Activa y Constructivista	Técnica, Tradicional y Crítica
Profesor	Activa	Crítica, Constructivista y Técnica
Medio social	Activa y Constructivista	Técnica, Tradicional y Crítica

Vemos como la teoría *Activa* está presente en el eje principal de 8 de los 10 subdominios. Sólo por lo que se refiere a la *Disciplina y gestión* (donde no aparece en ninguno de los dos ejes) o a la Interacción profesor-alumno (donde aparece en el eje secundario), disminuye el papel preponderante de esta teoría en el pensamiento de los docentes universitarios. La segunda teoría más relevante (como también vimos más atrás en el continuo de teorías) es la *Constructivista*, presente en el eje principal de la mitad de los subdominios. Las nociones propias de la teoría *Crítica* tienen un papel relevante sólo en cuanto a la *Disciplina y gestión* y las de la teoría *Técnica* sólo por lo que se refiere al subdominio *Medios*. La teoría *Técnica* es la más habitual en la conformación del eje secundario, donde aparece en 7 de los 10 casos. La teoría *Tradicional*, por su parte, únicamente aparece ubicada en el eje secundario y sólo en tres subdominios: *Planificación*, *Enseñanza* y *Medio social*.

El segundo de los objetivos que nos planteamos era el de generar una estructura o síntesis de creencias para el profesorado universitario. Para ello y siguiendo la línea metodológica de otras investigaciones sobre teorías implícitas (véase Correa y Camacho, 1993) sometimos las puntuaciones de acuerdo de los ítems a un Análisis de Componentes Principales (ACP), habiendo eliminado previamente aquellos ítems que presentaban una distribución altamente asimétrica.

El resultado del test de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 916,341$, prob > 0,001) nos permitió verificar la adecuación de la matriz de correlaciones para la realización del ACP. De manera paulatina, realizamos varios análisis sucesivos tras los que se iban eliminando enunciados de acuerdo con los siguientes criterios: tener pesos factoriales

TABLA 5
ESTRUCTURA DE COMPONENTES ALCANZADA

FACTOR I	Teoría Crítica	Valor propio= 4,986	% varianza= 16,621
Ítems	Peso factorial	Subdominio	
113	0,756	Enseñanza	
143	0,716	Medio social	
4	0,709	Profesor	
63	0,701	Conocimiento	
37	0,699	Conocimiento	
140	0,586	Medio social	
Factor II	Teoría Técnica	Valor propio 3,314	% varianza 11,047
18	0,770	Evaluación	
146	0,764	Conocimiento	
103	0,701	Evaluación	
36	0,641	Medio social	
62	0,579	Enseñanza	
54	0,517	Disciplina y gestión	
Factor III	Teoría Activa	Valor propio 2,656	% varianza 8,854
158	0,767	Planificación	
51	0,668	Evaluación	
160	0,615	Planificación	
135	0,613	Interacción profesor-alumno	
70	0,462	Planificación	
145	0,437	Conocimiento	
Factor IV	Teoría Constructivista	Valor propio 2,579	% varianza 8,598
141	0,681	Medios	
39	0,673	Profesor	
116	0,637	Aprendizaje y alumno	
85	0,623	Planificación	
48	0,526	Aprendizaje y alumno	
61	0,466	Medio social	
Factor V	Teoría Tradicional	Valor propio 1,513	% varianza 5,044
159	0,654	Enseñanza	
129	0,633	Evaluación	
139	0,619	Evaluación	
142	0,605	Profesor	
132	0,586	Conocimiento	
34	0,561	Interacción profesor-alumno	

inferiores a 0,30, presentar comunalidades bajas en todos los componentes y/o obtener pesos altos en más de un componente. Si bien la estructura «ideal» perseguida era de 5 componentes, también ensayamos agrupaciones con 3, 4 y 6 componentes. Los criterios barajados para eliminar componentes fueron los valores propios (iguales o superiores a 1,5) y porcentaje de varianza explicada por un componente (igual o superior al 5%). Para facilitar la interpretación de los componentes se sometió la solución factorial a una rotación ortogonal Varimax.

En los sucesivos análisis la teoría Crítica se configuró rápidamente, aunque tendía a conformar otro componente acompañada por la pareja Constructivista-Activa. Asimismo, la teoría Tradicional también se aisló satisfactoriamente desde el inicio, sin embargo tendía a conformar otro componente asociada con la Técnica. Al margen del interés sustantivo innegable de estas combinaciones, que comentaremos más adelante, nuestro principal objetivo ahora era verificar si se obtenía una estructura de creencias donde las 5 teorías culturales se aislasen de manera nítida. La depuración gradual de la estructura, siguiendo los criterios citados, nos llevó a obtener, con 7 iteraciones una configuración de 5 componentes, que explica el 50,2% de la variabilidad total y que se muestra en la Tabla 5.

Dado que los componentes no reproducen de manera lineal las teorías culturales en su totalidad, sino que son una visión o síntesis parcial de esas teorías, conviene identificarlas con una denominación o etiqueta que recoja de forma más precisa el contenido de los enunciados que las conforman. Así, la estructura de creencias que hemos obtenido para el profesorado de educación superior queda integrada por las siguientes teorías implícitas:

- *Teoría Emancipatoria* (síntesis de la T^a Crítica). Postula que la enseñanza es ante todo un proceso político. De esta forma, el conocimiento que se imparte en la universidad implica nociones de poder y recursos económicos y de control social, mientras que el currículo universitario responde y representa la ideología y cultura de la sociedad. Los distintos métodos de enseñanza nada pueden hacer para paliar el fracaso de los estudiantes, ya que es sobre todo producto de las desigualdades sociales y, mientras éstas existan, no puede haber auténtica igualdad de oportunidades. Asumidos estos hechos, el docente debe transmitir una conciencia de clase social en el aula y en el centro. Observamos que esta teoría implícita presenta un contenido netamente teórico, carente de indicaciones acerca de su implementación en la práctica educativa.
- *Teoría Productiva* (síntesis de la T^a Técnica). Los principios de pragmatismo y eficacia quedan definidos en los siguientes términos. El principio de pragmatismo, referido a los alumnos, se centra en la idea de que lo más útil es enseñarles el conocimiento científico y formarlos en hábitos eficaces. La disciplina, principal recurso de esta enseñanza, se logra mediante un ambiente de trabajo ordenado. Se pretende formar jóvenes eficientes como medio para mejorar la sociedad. El principio de efectividad, dirigido al profesor, se centra exclusivamente en la evaluación, implícitamente concebida como mecanismo de control y selección. Puesto que el docente sólo ha de tener en cuenta los resultados medibles

objetivamente, utiliza exclusivamente pruebas objetivas y exámenes bien preparados. En esta teoría implícita advertimos la presencia de principios tanto teóricos como prácticos.

- *Teoría Expresiva* (síntesis de la T^a Activa). Se articula en torno al principio de actividad, que no sólo es el eje principal de la programación (concebida como guía imprescindible para el desarrollo de la enseñanza), sino de la evaluación, ya que no se atiende tanto al resultado como al conjunto de actividades realizadas por el alumnado. Desde un punto de vista externo, el alumno es lo más importante: que conozca los objetivos planteados por el profesor y la relación de los contenidos curriculares con su entorno son aspectos primordiales. Esta teoría se refiere básicamente a aspectos prácticos de la enseñanza.
- *Teoría Interpretativa* (síntesis de la T^a Constructivista). Se articula en torno al concepto de autonomía como recurso para lograr el desarrollo y la capacidad reflexiva del alumnado. El docente organiza su enseñanza de forma que sus alumnos elaboren su propio conocimiento, poniéndolos en contradicción con sus concepciones de la realidad para iniciar el aprendizaje. Esta elaboración personal del conocimiento requiere que el alumnado tenga la posibilidad de discutir y decidir qué y cómo aprender, así como de seleccionar los medios y textos necesarios para su trabajo. El alumno, ahora desde un punto de vista interno, es lo más importante: los objetivos deben tener en cuenta sus intereses y necesidades, para lo cual es imprescindible que los centros dispongan de más autonomía respecto a qué y cómo enseñar. Puede apreciarse como esta teoría implícita expresa principios de carácter práctico.
- *Teoría Dependiente* (síntesis de la T^a Tradicional). Postula que el profesor debe impartir un conocimiento profundo y rigurosamente científico, que se vería obstaculizado por la integración de contenidos. Los principales recursos de la enseñanza son la disciplina —los alumnos deben seguir las explicaciones del profesor en silencio y con interés— y la evaluación —mejor sin previo aviso, pues es más fiable—, ya que si ésta no existiese los alumnos no estudiarían. Asumida una concepción inmovilista del docente, que únicamente precisa de vocación y capacidad directiva de grandes grupos para desarrollar su labor, es de todo punto imposible que éste logre innovaciones importantes en la enseñanza. Esta teoría implícita reúne tanto principios teóricos como prácticos.

Finalmente, con el objeto de valorar la importancia de los subdominios en la estructura de creencias alcanzada, recurrimos al índice de comunalidad. Ya que en el análisis factorial o el de componentes principales, el índice de comunalidad, que oscila de 0 a 1, indica la proporción (o el porcentaje) de varianza de un ítem que resulta explicada por la solución factorial, nos pareció una medida más adecuada de la contribución de los subdominios a la estructura alcanzada que el simple recuento de enunciados pertenecientes a cada subdominio. Atendiendo, pues, al promedio de los índices de comunalidad de los ítems correspondientes a cada subdominio, los resultados se muestran en la Tabla 6, según orden descendente.

TABLA 6
 PROMEDIO DE LOS ÍNDICES DE COMUNALIDAD OBTENIDOS
 EN LA SOLUCIÓN FACTORIAL POR LOS ÍTEMS DE CADA SUBDOMINIO

SUBDOMINIO	COMUNALIDAD MEDIA
Conocimiento	0,5683
Evaluación	0,5514
Medios	0,5167
Enseñanza	0,5130
Planificación	0,4988
Diasciplina y gestión	0,4821
Profesor	0,4820
Medio social	0,4593
Interacción profesor-alumno	0,4354
Aprendizaje y alumno	0,3820

Según este continuo, los subdominios primordiales para conformar la estructura de creencias de los profesores universitarios son el *Conocimiento* y la *Evaluación*. La aportación menor corresponde a la *Interacción profesor-alumno* y *Aprendizaje y alumno*.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El pensamiento de los docentes universitarios se configura mediante un continuo extenso y minucioso de ideas sobre la enseñanza que van desde las más típicas o representativas hasta las menos, de forma que es posible establecer un continuo de creencias o concepciones sobre la enseñanza. Los puntos de este continuo no siempre están conformados por una única teoría o concepción, sino por varias reunidas en lo que hemos denominado ejes articulatorios. De forma global, en el punto de alta tipicidad, el primer eje lo constituye la teoría *Activa*, mientras que en el punto de menor representatividad encontramos a la teoría *Tradicional*.

Un análisis pormenorizado por subdominios o elementos de la enseñanza nos permite indagar de manera más específica en la concepción que asumen los docentes universitarios. Las ideas que conforman en eje articulatorio primario confirman a la teoría *Activa* como la más relevante del pensamiento del profesorado en la práctica totalidad de los subdominios de la enseñanza señalados, seguida de la *Constructivista*. Los postulados de la teoría *Técnica* se ubican normalmente en el eje secundario, asignándole un papel moderado a su importancia en las creencias del profesorado. En ningún caso, la concepción *Tradicional* se reconoce como altamente representativa del pensamiento de los docentes ya que sólo aparece, y en el eje secundario, en algunos subdominios: el de *Planificación*, *Enseñanza* y *Medio social*. Las concepciones de carácter *Crítico* sólo son fundamentales en el ámbito de la *Disciplina y gestión*.

Vemos como la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza no reproduce linealmente las teorías culturales o científicas, sino que se organizan en síntesis que son visiones parciales de éstas. Este resultado confirma los obtenidos en otros estudios, que han llevado a Marrero (1992:17) a afirmar: «No todo el contenido de la raíz histórica o cultural se representa, sino que se sintetiza una parte de él. Las teorías implícitas tienen siempre una menor complejidad que las teorías científicas o culturales. La síntesis de una teoría (...) está fuertemente condicionada por las demandas de la tarea». El conocimiento atribucional de los docentes, si bien tiene una génesis sociocultural, no es una traslación pasiva de éste a su mente.

Por otra parte, las síntesis que hemos aislado en nuestro estudio con el profesorado universitario son las mismas que aisló Marrero (1988b) con profesores de EGB, aunque no siempre se concretan en los mismos enunciados o contenidos específicos. Es decir, mientras se alcanza una estabilidad en la estructura de las creencias, la definición conceptual de las teorías que conforman dicha estructura presenta ciertas variaciones. Estas variaciones no deben entenderse como una inconsistencia del modelo, sino que más bien recogen una de las características básicas de las teorías implícitas y es que se generan mediante la interacción de los sujetos en los contextos próximos y tienen una naturaleza adaptativa: es decir, se generan síntesis más acordes a la realidad vivenciada por éstos.

Por otra parte, hallamos claras concomitancias entre la estructura de creencias alcanzada en nuestro estudio y las cinco concepciones de enseñanza identificadas por Pratt (1992): *Ingeniería (Dependiente)*, *Aprendizaje (Productiva)*, *Desarrollo (Interpretativa)*, *Crianza (Expresiva)* y *Reforma Social (Emancipatoria)*. Aunque en menor medida, también hallamos concomitancias con las «teorías sostenidas» identificadas por Menges y Rando (1989): *orientación hacia el contenido* (que enfatiza la transmisión del conocimiento y, por lo tanto, se asemeja a la *Dependiente*), *orientación hacia los procesos* (que se centran en la comprensión del estudiante y en sus procesos de pensamiento, lo que la hace similar a nuestra síntesis *Interpretativa*) y *orientación hacia la motivación* (que acenúa la importancia de interesar y motivar a los estudiantes y que podría asimilarse a la síntesis *Expresiva*).

Sin embargo, a raíz de nuestros resultados, pensamos que las dos creencias sobre la enseñanza identificadas por Doyle (1997), a saber, dar información y facilitar/orientar el aprendizaje, resultan excesivamente simplistas, pues no abarcan todas las posibilidades de pensamiento de los docentes. Algo similar ocurre con las identificadas por Tatto (1998): educación para transmitir valores culturales, educación para desarrollar el pensamiento crítico y educación para transmitir el contenido de disciplinas diferentes.

Como hemos visto, existen teorías en las que predominan los aspectos teóricos, mientras que en otras predominan los prácticos o metodológicos. Puesto que los profesores no necesariamente tienen que asumir como propia, o inclinarse por, una única teoría, podríamos hipotetizar para estudios futuros que en la práctica se observasen combinaciones no arbitrarias ni contradictorias, sino coherentes y perfectamente factibles, de teorías, englobando aspectos teóricos y prácticos. Esta previsión ha sido en cierta medida apoyada por las configuraciones iniciales del ACP, donde

se mezclaban items de teorías diferentes. Así, podríamos encontrar profesores con una concepción *Emancipatoria* (donde sólo obtuvimos principios teóricos), que opten por una implementación *Expresiva* o *Interpretativa* (ambas sólo contenían aspectos prácticos), o que la síntesis *Dependiente* elija un desarrollo metodológico de naturaleza *Productiva*. En este sentido, la estructura de 5 teorías alcanzada responde al objetivo de verificar si dicha estructura, derivada del sustrato pedagógico cultural, obtenía un apoyo suficiente (en términos de varianza explicada) en el nivel educativo universitario, al igual que lo ha obtenido en otros niveles de enseñanza. Sin embargo, cabría la posibilidad de diseñar una estructura más compleja (asumiendo entre 1 y 3 componentes adicionales) donde ya aparezcan combinaciones de teorías. Actualmente, continuamos nuestro trabajo explorando esas síntesis complementarias, así como determinando los factores (experiencia docente, Facultad o Centro, etc.) que pueden predecir la «pertenencia» o inclinación del profesorado universitario por unas u otras teorías.

BIBLIOGRAFÍA

- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L.M. Villar Angulo (Ed.): *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores* (21-37). Alcoy: Editorial Marfil, SA.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1987). Teacher's personal knowledge: What's count as «personal» in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 6, 487-500.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1990). Los procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. Wittrock (Ed.): *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (443-539). (Edición inglesa, 1986). Madrid: Paidós Educador/MEC.
- Contreras Domingo, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 5-28.
- Correa Piñero, A.D. y Marrero Acosta, J. (1992). Las teorías implícitas como marco de estudio del pensamiento del profesor: descripción de una metodología de investigación. En A. Estebaranz y V. Sánchez García (Eds.): *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional (I) Conocimiento y teorías implícitas* (57-69). Universidad de Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- Correa Piñero, A.D. y Camacho Rosales, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M^a J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Coords.): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (123-163). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: Preservice teacher's beliefs about teaching and learning. *College Student Journal*, 31, 4, 519-522.
- García Jiménez, E. (1986). Un estudio de las teorías implícitas de los profesores sobre la evaluación de la enseñanza. En L.M. Villar Angulo (Ed.): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Actas del I Symposium Internacional del Pensamiento de los Profesores (La Rábida, Huelva) (499-508). Universidad de Sevilla: Servicio de Publicaciones.

- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Jiménez Llanos, A.B. (2002). *Nivel educativo y teorías implícitas de los profesores: estructura de creencias de los docentes de educación primaria, secundaria y superior*. Tesis doctoral inédita. Universidad de La Laguna.
- John, P.D. (1994). The integration of research validated knowledge with practice: Lesson planning and the student history teacher. *Cambridge Journal of Education*, 24, 1, 33-49.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluation teacher cognition: inferences concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 3, 60, 419-469.
- Marrero Acosta, J. (1988a). Teorías implícitas y planificación de la enseñanza. Actas del II Congreso sobre *Avances en el estudio del pensamiento del profesor* (137-144). Universidad de Sevilla: Servicio de publicaciones.
- Marrero Acosta, J. (1988b). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna.
- Marrero Acosta, J. (1992). Teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En A. Estebaranz y V. Sánchez (Eds.) *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional. Conocimiento y Teorías Implícitas* (9-21). Universidad de Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- Marrero Acosta, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M^aJ. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Coords.): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (243-276). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Menges, R.J. & Rando, W.C. (1989). What are your assumptions? Improving instruction by examining theories. *College Teaching*, 37, 54-59.
- Montero Mesa, L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo (Ed.) *La función docente* (47-83). Madrid: Síntesis.
- Porlán Ariza, R. y López Ruiz, J.I. (1993). Constructivismo en ciencias *versus* pensamiento del profesorado. *Curriculum*, 6-7, 90-107.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42, 4, 203-220.
- Rodrigo, M.J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Coords.) *Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (95-122). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rodrigo, M.J. (1994). Etapas, contextos y teorías implícitas en el conocimiento social. En M^a J. Rodrigo (Ed.) *Contexto y desarrollo social* (21-43). Madrid: Síntesis Psicología.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (Coords.) (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-22.
- Tatto, M^a T. (1998). The influence of teacher education on teacher's beliefs. *Journal of Teacher Education*, 49, 1, 66-78.
- Triana Pérez, B. (1988). *Teorías implícitas de los padres sobre el desarrollo y la educación y su incidencia en los juicios sociales*. Resumen de Tesis doctoral. Universidad de la Laguna: Secretariado de publicaciones.

Apéndice I. Teorías culturales sobre la enseñanza (según Marrero, 1988b).

Tradicional. Retoma gran parte de los supuestos de la educación medieval y culmina con Comenio y Locke. Aparece caracterizada fundamentalmente por una concepción disciplinar del conocimiento, el aprendizaje por recepción y la obsesión por los contenidos. Se trata de una educación dirigida por el profesor y centrada en su autoridad (moral o física) sobre el alumno. El papel del docente es seleccionar estímulos, mientras que el discente permanece pasivo, asumiendo una verdad que se considera universal e incuestionable.

Técnica. Representada principalmente por Skinner y, en el ámbito de la enseñanza, por Bobbit y Tyler, culminando con la cibernética y la teoría de sistemas. Mantiene las mismas concepciones del conocimiento y del aprendizaje que la Tradicional, pero centra su foco de interés en los objetivos (búsqueda de eficacia), consistiendo el papel del profesor en seleccionarlos. El alumno continúa desempeñando un rol pasivo. Otras características definitorias son la búsqueda de diseños muy estructurados del proceso de enseñanza-aprendizaje que permitan alcanzar la eficacia mensurable de los tratamientos pedagógicos, la huida de la ambigüedad y el afán por encontrar procedimientos de evaluación que determinen en qué medida se logran los objetivos especificados.

Activa. Aunque se pueden situar sus inicios en las ideas de Rousseau, entre otros, más tarde se concreta en teorías como las de Dewey. Se define por una concepción global y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento y la obsesión por las actividades, consistiendo el papel del profesorado en seleccionarlas. El alumnado asume un papel activo.

Constructivista. Parte también de la obra de Rousseau, pero se consolida como un movimiento genuino con la obra de Piaget, los movimientos de la Escuela Nueva y la Pedagogía Operatoria. La noción interdisciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento y la búsqueda de significados son sus características esenciales. El docente selecciona situaciones de aprendizaje para un discente activo.

Crítica. Se inspira en la obra de Marx y se consolida con los trabajos de la nueva sociología de la educación (Giroux, Apple, Freire, etc.). Se define por una concepción disciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado, el énfasis en la socialización y su carácter político-moral. El profesorado selecciona situaciones críticas para un alumnado activo y crítico.

Apéndice II. Contenidos de los ítems integrantes de la solución factorial.

Factor I (Crítica/Emancipatoria).

113. Cada vez estoy más convencido/a de que toda enseñanza es, en sus implicaciones, un proceso político.

143. Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.

4. Creo que el profesor/a debe intentar transmitir una conciencia de clase social en el aula y en el centro.

63. Pienso que el currículo, en la universidad, responde y representa la ideología y la cultura de la sociedad.

37. Creo que el conocimiento que se imparte en la universidad implica nociones de poder y recursos económicos y de control social.

140. Con frecuencia suelo pensar que el fracaso de los estudiantes es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.

Factor II (Técnica/Productiva)

18. En la evaluación procuro tener en cuenta sólo los resultados de los alumnos/as medibles objetivamente.

146. Estoy convencido de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar.

103. Cuando evalúo, sólo utilizo pruebas objetivas y exámenes bien preparados.

36. Creo que mejorar la sociedad es formar jóvenes eficientes.

62. Creo que el objetivo principal de la enseñanza es formar hábitos eficaces en el alumno/a.

54. Normalmente procuro que en la clase haya un ambiente de trabajo ordenado y disciplinado.

Factor III (Activa/Expresiva)

158. Al realizar la programación, suelo poner especial interés en organizar bastantes actividades.

51. Al evaluar, opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno.

160. Procuro que la programación me sirva de guía para el desarrollo de mi enseñanza.

135. Considero que lo importante es que el alumno esté en constante actividad.

70. Soy partidario/a de que los alumnos/as conozcan los objetivos que me propongo conseguir.

145. En mi opinión, los contenidos curriculares son más interesantes cuando están relacionados con el medio ambiente del alumno/a.

Factor IV (Constructivista/Interpretativa)

141. Frecuentemente procuro que mis alumnos/as seleccionen ellos mismos los materiales y textos necesarios para su trabajo.

39. En general, suelo elaborar mi enseñanza de manera que los alumnos/as elaboren su propio conocimiento.

116. Yo creo que los alumnos/as deben tener la posibilidad de discutir y decidir el qué y cómo aprender.

85. Mis objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumno/a.

48. Me parece muy importante que al alumno/a se le ponga en contradicción con sus propias concepciones de la realidad para iniciar el aprendizaje.

61. Creo que se debería dar más autonomía a los centros para decidir qué enseñar y cómo hacerlo de la mejor manera.

Factor V. (Tradicional/Dependiente)

159. Creo que, para enseñar, lo único que hace falta es tener mucha vocación y capacidad para dirigir el grupo.

129. Soy partidario/a de hacer la evaluación sin avisar a los alumnos/as, porque así me parece que es más fiable.

139. Pienso que si no hubiera exámenes, los alumnos nunca estudiarían.

142. Soy de los que opinan que en la universidad es difícil que los profesores/as podamos hacer innovaciones importantes.

132. Considero que organizar la enseñanza en torno a grandes temas, integrando asignaturas, dificulta la profundidad y el rigor del conocimiento.

34. Mientras explico, insisto en que los alumnos/as me atiendan en silencio y con interés.